

**AUTO-HÉTERO-ECO FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE DIREITO: PROPOSTAS
DE ATIVIDADES EDUCATIVAS A PARTIR DAS TUTELAS PROVISÓRIAS**Edson Roberto Bogas Garcia¹

97

RESUMO:

As mudanças sociais da contemporaneidade estabelecem novas atuações para os sujeitos envolvidos na educação. Um dos núcleos representativos dessa nova demanda é o respeito à diversidade dos saberes, procurando valorizar o pensamento reflexivo, investigativo e crítico desses atores. A partir dessa proposição, o presente artigo teve como objetivo propor a aplicação de práticas didático-pedagógicas, no curso de Direito, tomando como referência as Tutelas Provisórias do Código Processual Civil, a partir da auto-hétero-eco formação proposta por Pineau e Patrick (2005) e Pineau (2010), articulando esse arcabouço teórico com as contribuições de Freire (2001, 2002) e Morin (2003, 2009, 2011). Para a concretização de tal feito, a metodologia utilizada foi a bibliográfica, com leituras de livros, artigos e dissertações sobre o tema, em estantes físicas e virtuais. Para as atividades, propôs-se a Clínica de Direito, a gamificação, a produção de gêneros discursivos e a roteirização de séries. Concluiu-se que o ensino, nessa área das Ciências Sociais, deve se pautar em um processo de constante pesquisa, com ênfase ao respeito às experiências e às singularidades de estudantes e docentes. Nessa elaboração, entretanto, poderá haver descaminhos, tendo em vista a complexidade da/na aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, permitirá promover a autoformação, a heteroformação e a ecoformação necessárias para um conhecimento eficaz dos conteúdos programáticos predispostos no Projeto Pedagógico de Curso.

Palavras-chave: auto-hétero-eco formação; pensamento crítico e reflexivo; práticas didático-pedagógicas; curso de Direito.

ABSTRACT:

Contemporary social changes establish new actions for the subjects involved in education. One of the representative nuclei of this new demand is respect for the diversity of knowledge, seeking to value the reflective, investigative and critical thinking of these actors. From this proposition, the present article aimed to propose the application of didactic-pedagogical practices, in the Law course, taking as reference the Provisional Guardianships of the Civil Procedural Code, from the self-hetero-eco formation proposed by Pineau and Patrick (2005) and Pineau (2010), articulating this theoretical framework with the contributions of Freire (2001, 2002) and Morin (2003, 2009, 2011). For the accomplishment of this feat, the methodology used was the bibliography, with readings of books, articles and dissertations on the subject, in physical and virtual shelves. For the activities, the Law Clinic, the gamification, the production of discursive genres and the scripting of series were proposed. It was concluded that teaching in this area of Social Sciences must be guided by a process of constant research, with emphasis on respect for the experiences and singularities of students and professors. In this elaboration, however, there may be deviations, in view of the complexity of / in learning, but, at the same time, it will allow to promote self-training, hetero-training and eco-training, necessary for an effective knowledge of the predisposed programmatic contents in the Pedagogical Course Project.

¹ Docente do Curso de Direito da Unifev – Centro Universitário de Votuporanga-SP. Email: edsonbog@terra.com.br

Keywords: self-hetero-eco formation; critical and reflective thinking; didactic-pedagogical practices; law course.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1976, p. 20).

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelece, em seu artigo 6º, o direito à educação como um dos pilares fundamentais da sociedade. Na Carta Magna, pode-se evidenciá-lo, além disso, em seu artigo 205, de maneira contundente, como uma garantia de direito de todos e dever do Estado e da família, amoldurada como forma de dignidade e de cidadania.

Tratando-a de maneira mais pormenorizada, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), menciona que a educação não se restringe aos espaços escolares, já que é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, p. 9), com o intuito de oferecer aos indivíduos desenvolvimento social, cultural e econômico.

Nota-se, nesse sentido, uma complexa relação existente ao conceber a educação e, conseqüentemente, o ensino. É um processo que emerge das/nas relações humanas e, por isso, necessita, constantemente, de mudanças do pensamento para a construção de uma almejada política de civilização. Assim sendo, tem como característica a não preservação ao longo de um determinado período sócio-histórico-cultural, requerendo a recriação, no tempo, de referenciais fundamentados em teorias novas, com o fito de promover mudanças constantes na maneira de pensar e de interpretar a realidade.

Dessa maneira, observa-se que a escola e, mais específico, a sala de aula, não pode ser mais concebida como espaço em que, ao docente cabe a tarefa de ser o detentor/transmissor do conhecimento e, ao discente, ser o receptor desse conteúdo, em um processo estático de instrução. É notório que essa postura tradicional de ensino-aprendizagem perdeu força à medida que a sociedade vem se transformando com a velocidade tecnológica, requerendo dos participantes do sistema educacional uma conduta mais ativa, capaz de interpretar o mundo e de codificá-lo por meio do domínio de várias linguagens.

Entretanto, essa visão de educação menos mecanicista, que prevê o favorecimento de

uma reflexão concreta da realidade que permeia a sociedade, com uma troca de experiência mútua entre professor e aluno, ainda é pouco vivenciada no curso de Direito. Apesar de haver propostas para uma mudança desse contexto, há ainda um engessamento na forma de conceber o planejamento didático de aulas, por parte de alguns professores dessa área, receosos de que essa transformação educacional não seja viável para a área acadêmica jurídica.

Levando em consideração esse ponto-de-vista, o presente artigo aventou a possibilidade de propor atividades prático-pedagógicas de ensino-aprendizagem, no curso de Direito, a partir da auto-hétero-eco formação proposta por Pineau e Patrick (2005) e Pineau (2010), procurando articular esse arcabouço teórico com as contribuições de Freire (2001, 2002) e Morin (2003, 2009, 2011). Com base nessas teorias, foram elaboradas três atividades educativas, tomando como referência as Tutelas Provisórias preceituadas nos artigos 294 a 311 do Código de Processo Civil brasileiro.

A metodologia proposta para a investigação partiu de pesquisas bibliográficas, com leituras de livros, artigos e dissertações sobre o tema para, posteriormente, nas atividades práticas, propor a Clínica de Direito, a gamificação, a produção de gêneros do discurso e a roteirização de séries, como se verá à frente.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

Observa-se que sociedade e educação passam por uma transição, a qual, do ponto-de-vista organizacional, tem sua razão de ser na necessidade de se rever e de se reinventar algumas questões que envolvem a práxis do fazer/agir docente e do pensar/conceber discente, com a finalidade de nortear discussões sobre a formação de sujeitos, por natureza, complexos. Romper, nesse sentido, é a solução para reconstruir novas bases de pensamento e de conhecimento, evidenciando a complexidade do uno e do múltiplo, ou melhor, nos termos de Morin (2011, p. 15), “*unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reduccionismo)”.

Nessa perspectiva, nas relações de ensino-aprendizagem, é necessário que se tenha uma visão sistêmica para se compreender que o mundo é constituído de sistemas que vão se articulando e assim estabelecendo uma relação intersistêmica. Essa ação pressupõe que os sujeitos estão em constante conexão com o outro e, nessa relação, ele aprende, desaprende e reaprende ao longo da vida.

A sociedade, por exemplo, é produzida pelas interações dos indivíduos que a

constituem. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola. Assim, os indivíduos em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produz. Isso se faz num circuito espiral através da evolução histórica (Morin, 2011, p. 87).

Freire (2002, p. 38), nesse viés, considera que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Consoante essa proposição, o ensino tenderia a enfatizar “o reconhecimento da condição humana, no mundo físico e biológico. Deveria ser instituído um ensino recomposto de vivências humanas, centralizado no destino individual (Morin, 2003, p. 94).

Essa condição de humanidade inerente do indivíduo acarreta uma grande parcela de imprecisão e de incerteza ao conhecimento. A noção de totalidade do saber passa a ser, dessa maneira, uma mola propulsora a estimular o discente a estudar, já que a compreensão de mundo é possível a partir de um contexto geral. Entretanto, o que se percebe é que a essencialidade de se verificar se a inteligência humana pode ou não abarcar todo o conhecimento disponível não é imprescindível. O que se ressaltam são as condições de se criarem condições para o desenvolvimento intelectual, respaldado “em estratégias cognitivas que permitam ampliar incessantemente nossa capacidade de conhecimento, nossas múltiplas inteligências, destruindo as barreiras que nos impedem de pensar o todo em relação às partes” (Benzatti, 2015, p. 6).

O docente, nesse sentido, deve compreender a educação como um sistema que exige interconexão e propicie aos alunos “uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram” (Morin, 2009, p. 31). Atento ao papel que desempenha, por meio de sua segura argumentação, deverá saber a considerável medida de sua liberdade e de sua autoridade, da prática e da teoria, com o intuito de poder perceber que o estudante é um ser em construção e, portanto, entender suas possibilidades de se tornar um indivíduo livre e autônomo.

Dessa forma, em sua prática, deve respeitar a vivência, a curiosidade, as preferências e a inquietude com a qual “o educando chega à escola, obviamente, condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe” (Freire, 2002, p. 46). Para Morin (2003, p. 72), cabe ao professor, ao invés de negligenciar esses fatores, “tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura, salvaguardando, pois, ‘a cultura das humanidades’”. Segundo o filósofo, essa missão pressupõe a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano.

Essas premissas vislumbraram a necessidade de verificar a maneira como se tem concebido, atualmente, o ensino no curso de Direito no Brasil. A próxima seção, portanto, descreverá o cenário desse ensino, com suas características e perspectivas.

2 BREVE CENÁRIO DO ENSINO NO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

101

O aumento expressivo na criação e autorização de cursos e de faculdades de Direito no Brasil, notadamente nas duas últimas décadas, tem motivado desacordos de posições sobre a crise na educação jurídica, em geral, representadas, por um lado, pelo Ministério da Educação (MEC) e, por outro, pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Já em 2013, as condições dessa engrenagem assim se desenvolviam:

Com índices de matrículas assustadoramente superiores aos dos países desenvolvidos, o Brasil conta hoje com mais de mil e duzentos e cinquenta (1.250) cursos ou faculdades de Direito e aproximadamente novecentos mil estudantes (900.000) matriculados. Para além de números estratosféricos, ultrapassados somente pelos índices de matrícula dos bacharelados em Administração, proliferam cursos jurídicos de baixa qualidade, com grades curriculares que privilegiam os conhecimentos técnicos especializados, em que atuam profissionais sem uma adequada formação acadêmica e igualmente sem uma dedicação efetiva à carreira docente (Leite; Dias, 2013).

No que diz respeito às investigações nesse campo, Pereira Junior (2018) pondera que uma das inquietações do docente de Direito é sobre qual o método mais eficaz para se obter um aprendizado. Segundo o autor, ela não está centrada somente na vontade de incentivar, estimular e despertar o conhecimento nas disciplinas de um determinado curso, mas “no elevado percentual de discentes que busca aprovação no concurso público” (Pereira Junior, 2018, P. 185).

Decorrente disso, às vezes, as instituições de ensino tendem a oferecer um estudo de caráter técnico, pautado em questões que envolvem decorar leis, sem um uma visão crítica das possibilidades cotidianas em sua aplicação. Melo (2018, p. 98) afirma que:

O modelo de ensino jurídico no Brasil e nos países que seguem o sistema jurídico da *Civil Law* no mundo, ou seja, a estrutura de normas jurídicas e o modo de conhecer e interpretar o direito, cuja fonte principal de normas jurídicas é a lei criada pelo Estado, tem priorizado o estudo exaustivo em perspectiva metodológica dogmática e formal do direito positivo.

O autor ainda pondera que não são raras as queixas dos alunos dos cursos jurídicos ao perceberem que uma área pertencente à Ciência Social Aplicada tende a “se tornar uma ciência de coleção de termos e conteúdos normativos sem aplicação fora dos modelos

pensados pelos professores (Melo, 2018, p. 110)”. Privilegia-se, nesse sentido, uma formação teórica capaz de fornecer subsídios para aprovações, mas não para a vida profissional e social (Rojo; Sanches, 2018).

Streck (2007, p. 96) corrobora a afirmativa ao dizer que:

Por mais que a pesquisa jurídica tenha evoluído a partir do crescimento do número de programas de pós-graduação, estes influxos reflexivos ainda estão distantes das salas de aula dos cursos de graduação, não se podendo olvidar, nesse contexto, que o crescimento da pós-graduação é infinitamente inferior à explosão do número de faculdades instaladas nos últimos anos [...]. O positivismo ainda é a regra, calcado, de um lado, em um objetivismo que não diferencia texto e norma e, de outro, em um subjetivismo que ignora os limites semânticos do texto jurídico [...].

Nessa esteira, têm-se fomentado algumas diretrizes nacionais curriculares, oficialmente estabelecidas na Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC como forma de nortear alguns procedimentos didáticos para o curso. Em seu artigo 3º, estabelece-se o perfil esperado do aluno do Direito e os objetivos que o curso deve ter.

Em seu teor explicita que:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para aprendizagem autônoma (BRASIL, 2004, p. 1).

Analisa-se, nesse contexto, que o ensino do Direito não pode ser somente jurídico e teórico. Por consequência, deve-se colocar em questionamento a lógica do sistema educacional que somente ensina o aluno a memorizar leis e códigos, reproduzindo definições, classificações e categorias jurídicas, retiradas de determinada obra ou tratado de autores consagrados.

Dessarte, é necessário despertar a criticidade do aluno, bem como instigá-lo a sair de sua zona de conforto. Fazê-lo questionar sobre o sentido e o alcance das normas aplicáveis a um caso concreto e de “submeter a literalidade das disposições legislativas e constitucionais aos valores a elas subjacentes e à realização da justiça no caso concreto” (Fernandes, 2014, p. 23).

Assim como o cotidiano universitário mudou, professores e alunos devem acompanhar essa evolução. A graduação não é mais idealizada como o lugar exclusivo para transmissão de ideias. Os saberes jurídicos mudaram, conseqüentemente, tendo em vista a

constante transformação advinda das tecnologias e da elevada competitividade mercadológica (Maciel, 2016, p. 62).

Pressupõe-se que a prática docente, em conformidade com essas mudanças, deva exigir experiência, conhecimento e saberes pedagógicos/andragógicos para preparar o aluno ao exercício da profissão (Reale, 1990).

Essa reflexão implica a imprescindibilidade de construir novos procedimentos e metodologias de trabalho para o professor de Direito, possibilitando que ele tenha meios necessários para viabilizar os objetivos de aula pretendidos. Observa-se que “uma aula perfeita deve se pautar em uma análise crítica, e é através do método utilizado que se traz o caminho, o processo e o instrumento que possibilitam direcionar a busca real do conhecimento” (Ribeiro; Souza, 2016, p. 88).

Entende-se, assim, que há o imperativo do aprimoramento de práticas pedagógicas, com a inserção de novas abordagens pedagógicas e incentivo à pesquisa, aos estudos interdisciplinares, possibilitando a superação das barreiras positivistas ainda existentes. “A progressiva conscientização dessa necessidade e a promoção de mudanças que possibilitem essa evolução devem se dar inclusive por meio das metodologias empregadas” (Rojo; Sanches, 2017, p. 18).

Com base nesses pressupostos, na próxima seção da presente pesquisa, à guisa da perspectiva da complexidade e das teorias apresentadas, serão pontuadas algumas propostas de atividades didático/pedagógicas para o curso de Direito, com base na teoria tripolar de formação de Pineau (2006): a autoformação, a héteroformação e a ecoformação.

3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Deve-se atentar, em um primeiro momento, que a autoformação está centrada no eu e reflete uma ação do indivíduo sobre si mesmo. Nela, existe a conscientização de sua postura em relação à realidade, com assunção da responsabilidade pela construção do seu conhecimento pessoal. Isso refletirá em todos os setores de sua vida, com a permanente busca de estratégias para melhoria da sua prática.

Dessa forma, propõem-se como perspectiva de autoformação não necessariamente uma formação continuada, contínua ou em serviço, mas uma formação durante a vida, pela e na prática, isto é, articulada com a busca ininterrupta do ser humano pelo seu ser [...]. (Batista; Elsbeth; Becker, 2019, P. 69).

Na heteroformação, por sua vez, há o envolvimento do eu com o outro no processo de formação. De acordo com Melo (2019, p. 121):

Nessa relação, há uma reciprocidade e o conhecimento se dá de forma concomitante, ou seja, um não aprende e depois transmite ao outro. Na prática, a heteroformação ocorre exatamente nos momentos de troca de experiências, de compartilhamento de saberes, de estudos socializados.

A ecoformação, finalmente, tem como característica a formação permanente que se manifesta ao longo da vida. Enquanto processo formador, estabelece uma ponte entre o indivíduo e seu ambiente social e natural, unindo-os. Para Pineau (2006, p. 14), a ecoformação “leva em conta as relações de interdependência entre o organismo e o ambiente material que se desenvolvem no coração dos gestos cotidianos”.

É necessário pontuar, segundo o autor, que, nos processos formativos, não há priorização de um conceito sobre o outro, haja vista ser a dinâmica tripolar, de natureza complexa. Assim sendo, pode-se dizer que, a depender das condições existenciais de cada um, poderá haver uma constância maior de um sobre o outro e, até mesmo, a junção deles, conforme as contextualizações em que estão submetidos no processo educacional.

3.1 Etapas procedimentais

Em cada proposta didático/pedagógica abaixo apresentada, prevê-se a utilização de 5 aulas, pressupondo que, cada uma delas terá uma duração de 70 minutos, perfazendo um total de 1 semana e meia de atividades (para um currículo em que a disciplina de Direito Processual Civil seja de 72h).

Tomar-se-ão como conteúdo as Tutelas Provisórias. No Centro Universitário de Votuporanga, Unifev, localizado na cidade de Votuporanga, estado de São Paulo, por exemplo, essa temática é vista, preliminarmente, no 4º período na disciplina de Teoria Geral do Processo (TGP). É revista, após, com maior aprofundamento, no 6º. período em Direito Processual Civil. Nesse período, em que a atividade deverá ser proposta, o aluno, então, já tem uma noção das prerrogativas que cercam o tema quando as verá em nível mais aprofundado.

Serão apresentadas 3 propostas. Em cada uma delas, de antemão, o docente apontará e disponibilizará suas indicações de leitura e materiais de apoio.

Especificamente, a leitura das leis que abarcam o tema será feita pelos grupos a serem formados para posterior discussão entre os participantes, levantamento de dúvidas e conversas com o professor responsável (essa etapa será considerada como a **Aula 1 em todas as propostas**, em um total de 70 minutos).

3.1.1 Clínica de Direito e gamificação

A Clínica de Direito tem como objetivo solucionar um problema jurídico real, com as representações de clientes, advogados, juízes e promotores, sob a supervisão de um professor e intervenção dos alunos. Tem como escopo a apresentação, preferencialmente, de um caso ainda não solucionado. Entretanto, caso já o tenha sido, requer que possam haver outras possíveis interpretações dele.

Essa metodologia permite a atuação crítica do estudante frente a uma possibilidade concreta de atuação, bem como a análise do professor das soluções apresentadas durante a exposição dos resultados. Esse procedimento tenta incutir no ator da produção a necessidade da responsabilidade, bem como a se conscientizar de que toda aprendizagem conduz a caminhos de erros e acertos. Dessarte, pretendem-se construir explicações sensatas para encontrar uma solução viável ao caso.

A gamificação, por sua vez, utiliza técnicas e mecânicos de jogos, os quais têm como intuito encontrar soluções para questionamentos relacionados aos conteúdos das disciplinas. Essa técnica tem sido bastante empregada, considerando o fascínio dos jovens pelas disputas.

Pondera Fardo (2013) que, hoje em dia, a gamificação encontra, na educação formal, um terreno bastante produtivo para a sua aplicação, já que os atores dessa prática carregam muitas aprendizagens advindas das interações com os *games* e não têm interesse por métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

Quadro 1: Proposta didático/pedagógica: Clínica de Direito e gamificação

Aulas	Duração:	Conteúdo	Observação
Aula 1	70 min.	<p>→Disponibilização de leituras e materiais de apoio.</p> <p>→Leitura realizada pelos grupos das leis que abarcam o tema. Discussão entre os participantes.</p> <p>→Levantamento de dúvidas e conversas com o professor responsável.</p>	Mediação, em todo o processo, do docente responsável.
Aula 2	70 min.	<p>→Apresentação de um caso sobre Tutelas Provisórias.</p>	Preferencialmente, o docente deixará um tempo para discussão em grupo e solução da problemática. Há a possibilidade, no entanto, de o conteúdo ser explicado pelo próprio professor).
Aulas 3 e 4	70 min. cada	<p>Apresentação do jogo.</p> <p>Regras:</p> <p>→Formação dos grupos. Aventa-se aqui a possibilidade de uma turma do sexto período, com 50 alunos, divididos em cinco grupos de dez pessoas. Os grupos já formados, por sua vez, deverão se dividir em duplas. Cada dupla ficará responsável por um número de artigos (entre 3 e 4, considerando que, para o tema “Tutelas”, são 17 artigos em sua totalidade);</p> <p>→Os grupos deverão fornecer ao docente os responsáveis pelos artigos, elencando-os em <i>dupla 1</i> (os três primeiros artigos), <i>dupla 2</i> (os próximos três) e assim por diante;</p> <p>→A disposição dos grupos em sala de aula: as carteiras ficarão uma ao lado da outra. As duplas ficarão distanciadas, quanto se puder, uma das outras, dentro das formações;</p> <p>→O docente passará a realizar perguntas sobre o caso aos grupos. As duplas que considerarem que determinada questão se refere aos artigos por elas estudados deverão</p>	Eventuais dúvidas deverão ser sanadas pelo docente. A atividade pressupõe a exposição de um novo caso.

		respondê-la. Caso acertem, terão 3 pontos. Caso errem, será dada a possibilidade a uma outra dupla do grupo, valendo, nessa ocasião, 2 pontos. Persistindo o erro, será dada nova chance, agora, valendo 1 ponto. Dessa forma, espera-se que todos os membros do grupo tenham conhecimento de todas as leis já estudadas e discutidas anteriormente.	
Aula 5	70 min.	→ Discussões sobre o jogo.	Poderá haver o pedido de criação de um jogo realizado pelo próprio grupo.

Fonte: dados do autor, 2021.

3.1.2 Produção de gêneros discursivos

A concepção de gêneros discursivos aqui adotada parte das pesquisas de Bakhtin (2003), para o qual o texto é um produto da interação social. Por isso, as lexias são produtos de trocas sociais, sempre ligadas a uma situação concreta de vivência, definindo condições de vida de uma comunidade linguística. Evidencia-se, portanto, que cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis, ou seja, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 280).

Esses enunciados desenvolvidos a partir de conteúdo temáticos, com seleção consciente dos recursos da língua, são denominados, pelo pesquisador, de gênero discursivo. Essas construções “edificadas” nas situações de comunicação culturalmente marcadas, denotam estabilidade e, logo, são considerados relativamente estáveis, como, por exemplo, uma jurisprudência, que tem características linguísticas e estruturais bastante marcadas. Bakhtin (2003, p. 280) salienta que, “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Quadro 2: Proposta didático/pedagógica: produção de gêneros discursivos

Aulas	Duração:	Conteúdo	Observação
Aula 1	70 min.	<p>→Disponibilização de leituras e materiais de apoio.</p> <p>→Leitura realizada pelos grupos das leis que abarcam o tema Discussão entre os participantes.</p> <p>→Levantamento de dúvidas e conversas com o professor responsável.</p>	Mediação, em todo o processo, do docente responsável.
Aula 2	70 min.	<p>→Realização de uma resenha crítica sobre tutelas provisórias, apoiada em doutrinas.</p>	Professor: a devolutiva das atividades é um momento importante do processo de ensino- aprendizagem.
Aula 3	70 min. cada	<p>→Elaboração de um caso pelos discentes que será lido à sala posteriormente.</p>	<p>O professor deverá selecionar uma quantidade de grupos dentro do período planejado para a leitura. Após, mediará as discussões, estimulando a participação dos outros grupos na resolução do problema.</p> <p>Os trabalhos não expostos deverão ser corrigidos e comentados posteriormente, de forma escrita.</p>
Aula 4	70 min.	<p>→Apresentação de uma jurisprudência comum a todos os grupos: leitura (pede-se aqui a seleção de uma jurisprudência com poucas páginas, devido ao tempo de duração da atividade. Leitura feita pelos grupos. Discussão;</p> <p>A partir dessa leitura, deverá ser solicitado aos grupos que elaborem um texto, utilizando os vários gêneros textuais possíveis para retratar com fidedignidade o conteúdo do material. Por exemplo: um grupo constrói uma narração,</p>	<p>Pede-se aqui a seleção de uma jurisprudência com poucas páginas, devido ao tempo de duração da atividade. Leitura feita pelos grupos. Discussão;</p>

		outro um texto jornalístico, outro um texto publicitário, etc.	
Aula 5	70 in.	Leitura dos textos produzidos e discussão das dificuldades em adaptar um texto legal aos mais variados gêneros textuais existentes.	

Fonte: dados do autor, 2021.

3.1.3 Clínica de Direito e roteirização de séries

Atualmente, tem aumentado o interesse dos jovens em torno das séries de televisão. O envolvimento de comunidades de fãs com obras específicas tem promovido um repertório histórico em torno desses programas. Por esse ângulo, pode-se falar na existência de uma cultura das séries. Conseqüentemente, o que se nota é o crescente número de serviço de *video on demand* (VOD). Para se ter uma ideia desse fenômeno, a Netflix, maior e mais internacionalizado desses serviços, tem alcançado vertiginosos alcances em todos os países do mundo, inclusive no Brasil.

De acordo com Silva (2014, p. 243),

o cenário atual, portanto, é de ampliação das formas de produção e consumo audiovisual, e embora a tv ainda esteja consolidada no modelo tecnológico de transmissão de sinal, o que implica uma experiência predominantemente nacional e em fluxo, o que chamamos aqui de cultura das séries é resultado dessas novas dinâmicas espectatoriais em torno das séries de televisão, destacadamente, as de matriz norte- americana.

Devido a esse fenômeno, infere-se que a linguagem audiovisual é um recurso que facilita no processo de construção de conhecimentos, tendo em vista sua potencial penetração no estrato social educativo. Apesar de a escrita de um roteiro especializado não fazer parte dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula durante os ensinamentos fundamental e médio, o contato constante com as obras seriadas pode permitir que o estudante universitário desenvolva uma sequência básica de ações, partindo de sua experiência com o gênero narrativo.

Quadro 3: Proposta didático/pedagógica: Clínica de Direito e roteirização de séries

Aulas	Duração:	Conteúdo	Observação
Aula 1	70 min.	→Disponibilização de leituras e materiais de apoio. Leitura realizada pelos grupos das leis que abarcam o tema. Discussão entre os participantes. Levantamento de dúvidas e conversas com o professor responsável.	Mediação, em todo o processo, do docente responsável.
Aula 2	70 min.	→Apresentação de um caso sobre Tutelas Provisórias (o docente deve se atentar que o texto deve ter 5 sequências de ações bem definidas. Pode-se pensar em uma sequência temporal, que se desenrola em cinco período bem delimitados para compor o acontecimento (a ação, por exemplo, teve início com o fato e se desenvolveu em cinco possíveis etapas). Além disso, é possível descrever uma única ação, atemporal, mas com comportamentos diferentes tomados pelos personagens (O autor, o réu, o juiz, o advogado, etc). É importante frisar que será somente um enunciado com 5 momentos, de um caso, que será desenvolvido pelos grupos).	
Aula 3	70 min.	→Os 5 grupos deverão fazer uma grande discussão para elaboração de uma série, com 5 capítulos (seria interessante o professor colocar na lousa as propostas que forem surgindo). Um título para ela pode ser um bom pontapé inicial para sua composição.	O professor pode incentivar temáticas transdisciplinares, como, por exemplo, o meio ambiente, a política, questões de gêneros, etc.

Aula 4	70 min.	→Apresentação dos roteiros, por meio de power-point ou de leituras para toda a sala.	
Aula 5	70 min.	→Discussão sobre os roteiros, com instigação sobre quais leis foram apresentadas na narrativa e quais não e os motivos de sua não utilização.	

Fonte: dados do autor, 2021.

As propostas apresentadas não são rígidas em sua composição e em sua estrutura. Elas podem ser transformadas, readaptadas e repensadas, dependendo do conteúdo a ser aplicado, do número de alunos em sala de aula, do tempo dedicado ao tema e de tantas outras variáveis que podem ocorrer no processo de ensino e aprendizagem. Seria incongruente pensar de outra maneira, dado que a importância está centrada na reflexão crítica dos sujeitos do ensino e não em engessamentos pedagógicos.

PONDERAÇÕES FINAIS

Bauman (2001), em seus estudos sobre filosofia, considera que a humanidade está atravessando um estágio denominado de líquido, em contraposição ao que chamou o anterior, de sólido. Para o autor, o estágio sólido representava a durabilidade da lógica e cujos conhecimentos adquiridos pelo sujeito estavam ligados à resolução de problemas pelo resto da vida, tendo em vista os contextos previsíveis e duráveis daquela realidade. O líquido, por sua vez, é caracterizado pela fluidez e a incerteza, marcadas pela imprevisibilidade.

Parece, partindo das premissas do estudioso, que a educação contemporânea passa exatamente pelo segundo estágio, com suas impermanências processuais entre os sujeitos que a constituem e as práticas pedagógicas. Dessa maneira, atualmente, tem surgido, no cenário da graduação, uma atitude de se apoderar de técnicas conhecidas da didática e adaptá-las às necessidades curriculares de um determinado curso, baseadas em um paradigma curricular inovador, com grande aproveitamento por parte dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário compreender a sala de aula como um ambiente educativo em que a pesquisa e a formação não podem ser consideradas como atividades distintas. Por

ser um processo permanente, o ensino deve integrar visões de indivíduos que partilham de experiências nem sempre semelhantes. Sendo assim, acredita-se que o ensino tradicional, pautado em autoritarismo e desrespeito às vontades de todos os seus atores precisa passar por uma “reforma de pensamento” (Morin, 2003, p. 8). E isso implica na tomada de consciência dos principais envolvidos – estudantes e professores – para a criação de novas metodologias que possam ser utilizadas para auxiliar o tradicionalismo tão em voga nas aulas de Direito.

Dessa feita, é necessário ter em mente que o conhecimento não é algo pertencente exclusivamente do intramuros escola, pois ele só existe nas relações. Assim, todos se tornam aprendizes. Nesse caminho, é necessário considerar que, ao traçar um plano de trabalho conjunto, há a possibilidade de surgirem problemas que emergem dessas interações. Frequentemente poderá haver tensões e contradições, causadas pelas subjetividades humanas. Esse fato não deve causar um ambiente de negatividade, já que o ensino tradicional constantemente traz conflitos.

Isso ocorre porque o respeito às singularidades é pauta que se deve levar em consideração em um curso de Direito. As diferenças sociais, culturais, políticos e legais são situações do cotidiano nessa profissão. Superar esses entraves significará avançar no processo, considerando, em todos os momentos, os modos de pensar e de agir do outro. Morin (2013, p. 177) aponta que a questão da “complexidade não é o da completude”. As atividades poderão não agradar a todos, assim ocorrendo com as discussões e debates, pois os seres humanos interpretam e reinterpretem o mundo a partir de suas experiências de vida. A experiência do outro só será válida como empoderamento de um discurso pautado na verdade e na ciência

É nesse espaço democrático de saberes, de propostas, de comunicação e de dúvidas nascerá e frutificará a prática do processo tripolar de formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Freire (20012, p. 21) é bastante contundente ao considerar o ensino quando afirma que: “O ser humano jamais para de educar-se”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhtin. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Natália Lampert.; BECKER, Elsbeth Leía Spode; FELTRIN, Tascieli. Autoformação docente e reflexões sobre vivências escolares. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (Org). **Inquietação e proposituras na formação docente**. Atena Editora: Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/15389>.

Acesso em: 22 jan 2021.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENZATTI, Eduardo. **A educação e os educadores do futuro**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000335.pdf>. Acesso em: 20 jan 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (9.394/96, Brasília: MEC, 1996. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 11 jun. 2017.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **CINTED- UFRGS**, v. 11, n. 1, jul. 2013, p. 1-9. Disponível em: <http://file:///C:/Users/EDSON/Downloads/41629-Texto%20do%20artigo-166056-1-10-20130805.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensinando e aprendendo o Direito com o método do caso**: bases epistemológicas e metodológicas. São Paulo: EDIPRO, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da justiça e educação jurídica na contemporaneidade. CONPEDI, ENCONTRO NACIONAL, XXII, 2013, São Paulo, **Anais do XXII Encontro Nacional do CONPEDI**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cb13de2e50ac695a>. Acessado em julho de 2014. Acesso em: 22 jan. 2021.

MACIEL, José Fábio Rodrigues (Coord.). **História do Direito** – Coleção Direito Vivo. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MELO, Edsônia Souza Olveira. A formação dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Mato Grosso: religando saberes. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 13, 2019. p. 118-127. Disponível em: <file:///C:/Users/thiag/Downloads/711-Texto%20do%20artigo-5922-2-10-20191015.pdf>. Acesos em: 22 jan 2021.

MELO, Celso Eduardo Santos de. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages. **Revista De Graduação USP**, v. 3, n. 2, 107-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147920#:~:text=Este%20relato%20tem%20opor%20finalidade,de%20Direito%20da%20Faculdade%20Ages.&text=O%20modelo%20or a%20apresentado%20tem,em%20um%20s%C3%B3%20modus%20operandi>. Acesso em:

08 ago 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PINEAU, Gaston; PATRICK, Paul. **Trandisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan, 2005.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA JÚNIOR, Antônio Jorge Metodologias ativas aplicadas à disciplina do Direito dos Transportes na faculdade Paraíso do Ceará, **Revista Jurídica**, v. 01, n. 50, Curitiba, 2018. pp. 185-208. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2547>. Acesso em 08 ago 2020.

REALE, Miguel. **Lições preliminares do direito**. São Paulo: Saraiva, 1990.

RIBEIRO, Raisia Duarte da Silva; SOUZA, Juliane dos Santos Ramos. A questão do ensino/aprendizagem nos Cursos de Direito do Brasil sob a perspectiva da relação docente/discente: ensaio sobre uma aula perfeita. In: ORSINI, Adriana Gouart de Sena et al. (Org.). **III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente** [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 81-92. Disponível em: <https://colgrad.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>. Acesso em: 28 jun. 2017.

ROJO, Adelle; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Metodologia ativa: possível instrumento para um ensino jurídico voltado à inclusão social. **Prim@ Facievol**, v. 16, n. 33, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/35669>. Acesso em: 09 nov. 2020.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 11 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SILVA, M. V. B. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 241-252, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/20.pdf>. Acesso em: 22 jan 2021.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em Terrae Brasilis. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 46, n. 0, p. 25-50, 2007. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495/9508>. Acesso em: 29 jun. 2017.